

---

# Connaissances des enseignants quant au développement langagier des enfants de 4 ans

**Lauren Houben\*, Caroline Bouchard\*\* & Christelle Maillart\***

*\* Université de Liège  
Research Unit for a life-course perspective on health & education  
38 Rue de l'Aunaie – B38b  
4000 Liège  
Belgique  
lauren.houben@uliege.be et christelle.maillart@uliege.be*

*\*\* Université Laval  
FSÉ Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Pavillon des Sciences de l'éducation, local 1156  
2320, rue des Bibliothèques  
Québec (Québec) G1V 0A6  
Caroline.Bouchard@fse.ulaval.ca*

---

*RÉSUMÉ. Cet article vise à dresser un état des lieux des connaissances des enseignants de 2<sup>e</sup> maternelle quant au langage oral des enfants de 4 ans et à documenter leur posture réflexive quant à l'exactitude de celles-ci. Identifier ces besoins de connaissances sur le langage oral est une étape préalable nécessaire à la mise en place de tout dispositif de développement professionnel soucieux de proposer un contenu en cohérence avec les besoins des participants. À cette fin, une enquête par questionnaire a été menée auprès de 83 enseignants provenant d'écoles belges francophones. Les résultats encouragent à proposer un contenu ciblé sur les différents domaines langagiers, et en particulier, sur le domaine lexical. Cette étude souligne également l'importance de soutenir une posture réflexive de la part des enseignants quant aux connaissances acquises sur le développement langagier.*

*MOTS-CLÉS : développement langagier, enseignants préscolaires, connaissances*

---

## 1. Introduction

Depuis plusieurs années, les travaux de recherche insistent sur l'importance du développement langagier dans les premières années de vie de l'enfant (Reilly & Downer, 2019 ; Suggate et al., 2018). Le niveau langagier est un des prédicteurs de la réussite éducative de l'enfant (Dickinson & Porche, 2011). Par exemple, le niveau de vocabulaire d'un enfant de 4 ans prédit ses compétences en lecture en 1<sup>re</sup> année primaire (Scarborough, 2001). En Belgique francophone, la plupart des enfants fréquentent quotidiennement l'école dès l'âge de 3 ans. Elle représente un endroit propice au soutien du développement langagier via les interactions langagières de qualité avec l'enseignant. La complexité syntaxique des énoncés des enseignants est d'ailleurs positivement liée au niveau de vocabulaire des enfants (Farrow et al., 2020), ce qui reflète l'influence du langage des enseignants sur leur développement langagier.

En proposant des interactions quotidiennes de qualité, l'enseignant peut donc jouer un rôle de soutien au développement langagier des enfants, notamment pour ceux arrivant en maternelle avec des compétences langagières plus faibles que leurs pairs. Toutefois, dans les faits, les pratiques de soutien langagier tendent à être peu utilisées en maternelle de manière générale (Slot, 2018) et le sont encore moins auprès des enfants au développement langagier plus faible (Barnes et al., 2017), qui nécessitent pourtant le plus de soutien. Cette utilisation peu fréquente des pratiques soutenant le développement langagier pourrait résulter d'un manque de connaissances à ce sujet, mais également d'un manque de connaissances sur le niveau langagier attendu des enfants de leur classe. Or, il est nécessaire que les personnes enseignantes en maternelle détiennent des connaissances actualisées sur le niveau langagier et les pratiques soutenant afin de soutenir le langage oral des enfants de leur classe (Cash et al., 2015 ; Hindman & Wasik, 2008 ; Piasta et al., 2020). Par exemple, si les enseignants de maternelle ne possèdent pas de repères développementaux concrets sur la maîtrise des sons de la parole à 4 ans, et sur la façon dont l'enfant améliore progressivement son intelligibilité, ils pourraient être amenés à sur- ou sous-estimer le développement phonologique des enfants de leur classe et ne pourront pas leur proposer le soutien le plus adapté aux réalisations observées. De même, s'ils possèdent des connaissances sur ce qui peut être attendu, mais des connaissances moins développées quant à la manière de soutenir ce développement phonologique, il leur sera également difficile de mobiliser les meilleures pratiques à ce niveau. C'est pourquoi, détenir des connaissances conceptuelles qui sous-tendent les pratiques rend les enseignants plus compétents (Hindman & Wasik, 2008). L'augmentation des connaissances sur le langage permet ainsi l'amélioration des pratiques (Hu et al., 2018; Schachter, 2017).

D'ailleurs, les connaissances des enseignants sur le langage sont positivement associées à une amélioration des compétences lexicales expressives des enfants (Cash et al., 2015). Acquérir une base solide de connaissances sur le langage s'avère être une étape importante dans la mise en place de pratiques soutenant dans les classes préscolaires. Certains auteurs ont donc évalué les connaissances des personnes enseignantes sur le langage oral. Dans leur étude, Hindman et Wasik (2008) démontrent que les personnes enseignantes avaient tendance à ne pas connaître les dernières avancées de la recherche scientifique en langage oral. Les auteures concluent qu'il serait nécessaire de renforcer leurs connaissances théoriques à ce sujet. Ces différentes études mettent en évidence que les connaissances à propos du langage oral pourraient être augmentées chez les personnes travaillant dans le secteur de la petite enfance.

Si la simple augmentation des connaissances ne permet pas un changement pérenne dans les pratiques des enseignantes préscolaires (Borko, 2004; Garet et al., 2001; Neuman & Wright, 2010), Hamre et al. (2012) placent les connaissances au centre du processus du changement de pratique. Leur modèle théorique confère un rôle de médiateur à l'amélioration des connaissances sur le changement de pratiques enseignantes. La recherche action menée par Quigley et Smith (2022) soutient également l'importance des connaissances théoriques dans l'amélioration des pratiques. Selon ces auteurs, pour assurer une certaine efficacité, un des enjeux des dispositifs de développement professionnel se situe dans l'équilibre à trouver entre connaissances théoriques (*propositional knowing*, c'est-à-dire, les théories et affirmations empiriques provenant de la recherche scientifique) et connaissances pratiques (*practical knowing*, c'est-à-dire les compétences, les comportements observables). Un type de connaissance ne peut, à lui seul, permettre un changement de pratiques. Effectivement, les dispositifs de développement professionnel visant uniquement l'augmentation des connaissances théoriques ont très peu d'effets sur les pratiques enseignantes en classe (Markussen-Brown et al., 2017). De même, accorder uniquement de l'importance aux connaissances pratiques réduirait les pratiques enseignantes aux préférences personnelles des professionnels sans tenir compte des pratiques révélées efficaces par des études empiriques (Quigley & Smith, 2022). Dès lors, l'une ne peut dominer l'autre, elles doivent s'accorder et l'une et l'autre doivent être aussi documentées.

Par ailleurs, toutes les connaissances ne se valent pas et ne sont pas systématiquement profitables aux pratiques. Il faut différencier les connaissances utilisables, inutilisables, et celles qualifiées de dangereuses (Leclercq, 2009). Les connaissances sont utilisables dans les pratiques quand elles sont correctes et que l'individu est sûr de leur exactitude. Elles sont jugées comme étant inutilisables quand l'individu n'est pas suffisamment sûr de leur véracité et ne peuvent constituer une base solide aux pratiques. Cependant, ces dernières peuvent toutefois être initiatrices de changement dans les pratiques. C'est en doutant de ses connaissances que l'individu va chercher à les vérifier, et in fine, à les actualiser. Cela permet d'adopter une posture métacognitive (McMillan & Hearn, 2008), et permet ainsi d'amener une certaine réflexion sur ses connaissances. Enfin, les connaissances peuvent être dangereuses quand l'individu est convaincu de l'exactitude d'une connaissance incorrecte. Les pratiques peuvent alors être fondées sur des connaissances erronées (Leclercq, 2009), et, par conséquent, dans notre contexte scolaire, risquent d'être peu porteuses pour le développement de l'enfant. Dès lors, évaluer cette capacité à douter de certaines connaissances d'une part, et déterminer, d'autre part, celles qualifiées de dangereuses pour les pratiques s'avère extrêmement important pour la qualité des pratiques proposées dans les classes préscolaires.

En résumé, étant donné l'importance du langage oral dans les premières années de vie de l'enfant et la place privilégiée des enseignants pour le soutenir, via des pratiques appropriées, il est nécessaire de réfléchir à la meilleure façon d'accompagner les enseignants préscolaires dans cette mission. La réussite de tout dispositif visant le soutien au développement langagier des enfants par les enseignants nécessite de prendre en compte les connaissances des enseignants à propos du niveau langagier attendu et des pratiques pouvant être mises en place pour le soutenir. Pouvoir douter de ses connaissances peut initier une certaine réflexion sur celles-ci provoquant parfois une actualisation de celles-ci et, en conséquence, influencer positivement certaines pratiques. Ainsi, les connaissances, mais également le degré de certitude des enseignants par rapport à celles-ci sont deux prérequis essentiels à la qualité des pratiques de soutien déployées dans leurs classes.

## 2. Objectifs et hypothèses

Cet article a pour objectif de réaliser un état des lieux 1) des connaissances des enseignants de maternelle quant au niveau langagier attendu pour des enfants de 4 ans et 2) des stratégies qui permettent de soutenir les différents domaines du langage oral. Il vise également à évaluer le niveau certitude des enseignants face à leurs connaissances.

Des études récentes ayant observé la qualité des interactions dans des classes de maternelle à l'internationale, mais également en Belgique francophone, révèlent que le soutien à l'apprentissage, dont le soutien au langage fait partie, est de qualité faible (Houben et al., 2022 ; Leroy et al., 2017 ; Slot, 2018). Cela signifie qu'actuellement le recours aux pratiques soutenant le langage, telles qu'entre autres, l'utilisation d'un vocabulaire soutenu, le modelage langagier, la formulation de questions ouvertes, est peu présent en maternelle. L'utilisation peu fréquente de ces pratiques soutenant le langage pourrait notamment témoigner d'un manque de connaissances quant au niveau langagier attendu ou aux pratiques soutenant le langage à mobiliser. Sur la base de ces données, nous émettons l'hypothèse que les connaissances sur le niveau langagier attendu à 4 ans et sur les pratiques permettant de le soutenir sont peu développées. De même, il est également possible qu'une posture moins réflexive sur leurs connaissances serait en partie la raison d'un manque de leur actualisation.

## 3. Méthodologie

### 3.1. *Participants*

Les participants sont issus d'un échantillon d'une recherche visant à décrire la qualité des interactions dans les classes de 2<sup>e</sup> maternelle (Houben et al., 2022). Cet échantillon était composé de 92 enseignant.e.s (91 femmes et 1 homme) belges francophones de 2<sup>e</sup> maternelle. Parmi ces participant.e.s, 83 enseignantes provenant de 68 écoles de la région liégeoise ont complété l'enquête par questionnaire et nous l'ont transmise par courrier postal. Elles sont toutes titulaires d'un bachelier professionnalisant de 3 ans en orientation préscolaire. L'âge moyen de notre échantillon est de 43.88 ans (ET = 10.54, intervalle [22-61]) avec en moyenne 21.09 années d'expérience professionnelle en maternelle (ET = 10.68, intervalle [0-39]).

Les classes de ces enseignantes se constituent en moyenne de 14.25 enfants (ET = 3.87, intervalle [8-25]). Parmi ces classes, 41 d'entre elles sont composées exclusivement d'enfants de 2<sup>e</sup> maternelle (enfants de 4-5 ans), 34 sont composées de deux niveaux d'âge (soit 13 d'enfants de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> maternelle et 21 d'enfants de 2<sup>e</sup> et 1<sup>re</sup> maternelle) et 8 d'entre elles regroupent les trois niveaux d'âge, c'est-à-dire, 1<sup>re</sup> (enfants de 2.5-3 ans), 2<sup>e</sup> (enfants de 3-4 ans), et 3<sup>e</sup> maternelle (enfants de 5-6 ans).

### 3.2. *Questionnaire*

Le questionnaire est composé de trois parties : a) les données démographiques, b) les connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu à 4 ans, et c) les connaissances des enseignantes sur les stratégies soutenant le langage (cf. Annexes).

#### 3.2.1. *Données démographiques*

Cette première partie reprenait les informations démographiques concernant l'enseignante, à savoir leur date de naissance, la durée de leur expérience professionnelle, leur niveau de formation et la composition de leur classe en termes de niveaux d'âge.

#### 3.2.2. *Connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu à 4 ans*

Cette deuxième section avait pour objectif de récolter les connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu des enfants de 4 ans. Pour ce faire, chaque participante devait répondre par vrai ou faux à un ensemble de 11 affirmations concernant le niveau langagier attendu à 4 ans. Ce questionnaire a été construit de manière à viser les différents niveaux langagiers (phonologie, lexicale, morphosyntaxe et récit) selon les théories sur l'acquisition du langage chez l'enfant (par ex. illustrées par Kern, 2019). L'enseignante devait par exemple juger si, à 4 ans, les enfants doivent être capables de prononcer correctement tous les sons de leur langue maternelle.

#### 3.2.3. *Connaissances des enseignantes sur les stratégies soutenant le langage*

L'objectif de cette dernière partie était de connaître le niveau de connaissances des enseignantes au sujet des stratégies qu'elles peuvent mettre en place en classe afin de soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans. À cette fin, 12 mises en situation ont été proposées ciblant différents niveaux langagiers (phonologie, lexicale, récit et morphosyntaxe). Ces situations ont été inspirées et adaptées des situations créées dans le questionnaire « ExCELL Teacher Knowledge Measure » (Hindman & Wasik, 2011). Il était demandé de choisir parmi 3 propositions celle qui décrivait la meilleure stratégie à adopter pour soutenir le développement langagier d'enfants de 4 ans. Par exemple, l'enseignante devait choisir quelle était la meilleure stratégie à adopter face à un enfant qui ne prononçait pas correctement le mot /cochon/.

#### 3.2.4. *Auto-critique des connaissances*

Pour chaque item évaluant les connaissances des enseignants, il leur était demandé de renseigner leur niveau de certitude à propos de leur réponse au moyen d'une échelle de Likert allant de 1 (très peu confiant par rapport à la réponse donnée) à 4 (totalement confiant par rapport à la réponse donnée). Cette échelle, combinée à l'analyse d'exactitude des réponses données, permettait de distinguer les connaissances utilisables, inutilisables et dangereuses (Leclercq, 2009).

L'ensemble du questionnaire a été révisé par un comité de 10 experts en recherche dans le domaine du langage. Leur mission était de déterminer l'adéquation du questionnaire par rapport à ses objectifs, sa forme et son contenu. Pour ce faire, chaque expert répertoriait ses commentaires dans un document explicitant l'enjeu du questionnaire et des questions sur son contenu et sa forme. Pareillement, dix enseignants, ne faisant pas partie de l'échantillon, ont évalué son format et la clarté des items. Le questionnaire a ensuite été modifié de manière à prendre en compte les commentaires des experts et des enseignants.

### 3.3. *Analyses*

Pour chaque partie du questionnaire, des statistiques descriptives ont été effectuées afin de mettre en évidence les taux de réponses correctes par domaine langagier. Ces taux de réponses correctes ont ensuite été analysés selon le niveau de certitude de l'enseignant quant aux réponses données.

## 4. *Résultats*

### 4.1. *Connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu à 4 ans*

Le tableau 1 représente le taux de réussite aux questions concernant les connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu à 4 ans. Sur un échantillon de 11 questions portant sur le niveau attendu à 4 ans dans les différents domaines du langage oral (à savoir la phonologie, le lexicale, la morphosyntaxe et le récit), la majorité des questions est réussie par les enseignantes. Par ailleurs, quatre questions portant sur le niveau lexical et le récit (Q.5-Q.6-Q.8-Q.9) sont réussies par moins de 55 % des enseignantes.

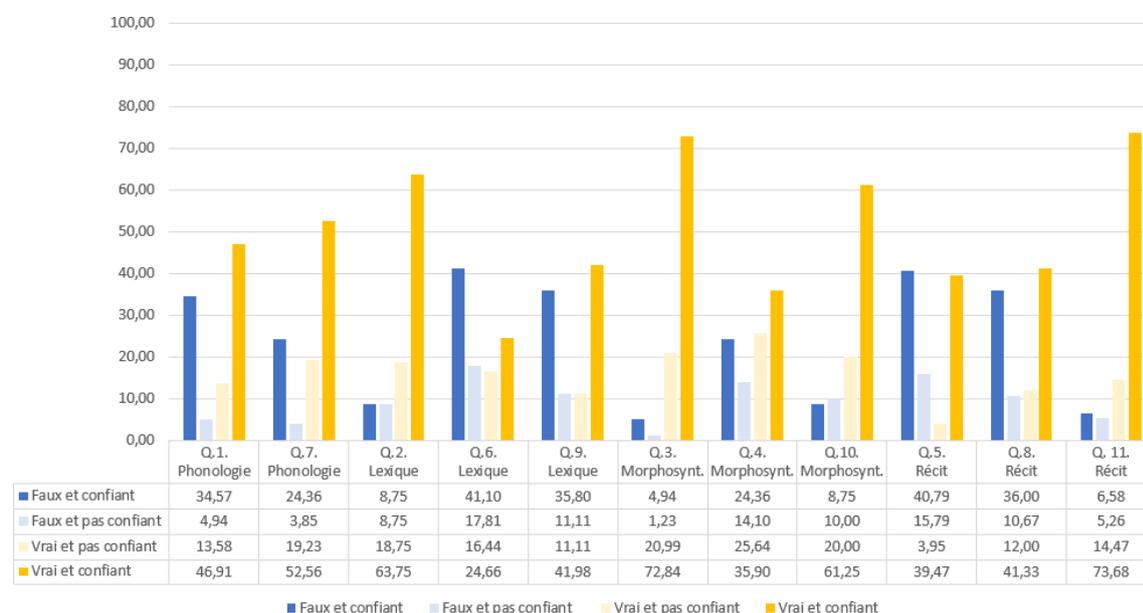
Phonologie			Lexique				Morphosyntaxe				Récit			
Q.1	Q.7	M	Q.2	Q.6	Q.9	M	Q.3	Q.4	Q.10	M	Q.5	Q.8	Q.11	M
60.5	71.8	66.1	82.5	41.1	53.1	58.9	93.8	61.5	81.3	78.9	43.4	53.3	88.2	61.6

Note. — M = taux moyen de réponses correctes par domaine en %

**Tableau.1.** Taux de réponses correctes (%) des enseignants au questionnaire sur le développement langagier attendu à 4 ans

De plus, les meilleurs taux de réponses correctes ne se centralisent pas sur un seul domaine langagier. Par exemple, les questions 2 et 6, portant toutes deux sur le domaine lexical, sont respectivement réussies par 82.50 % et par 41.10 %. Pour un même domaine, les connaissances peuvent dès lors fortement varier.

Ces taux de réussite ont ensuite été analysés selon le niveau de certitude des enseignantes (figure 1). La figure 1 met en évidence un niveau de certitude élevé face aux réponses données, que celles-ci soient correctes ou non. A titre d'exemple, pour cinq questions (Q.1 - Q.5 - Q.6 - Q.8 - Q.9), plus de 30 % des enseignantes choisissent avec certitude une réponse incorrecte. Ceci démontre un niveau de certitude élevé sur des réponses pourtant erronées.



**Figure 1.** Taux de réponses correctes selon niveau de certitude des enseignantes au questionnaire sur le développement langagier attendu à 4 ans

#### 4.2. Connaissances des enseignantes sur les stratégies soutenant le développement langagier

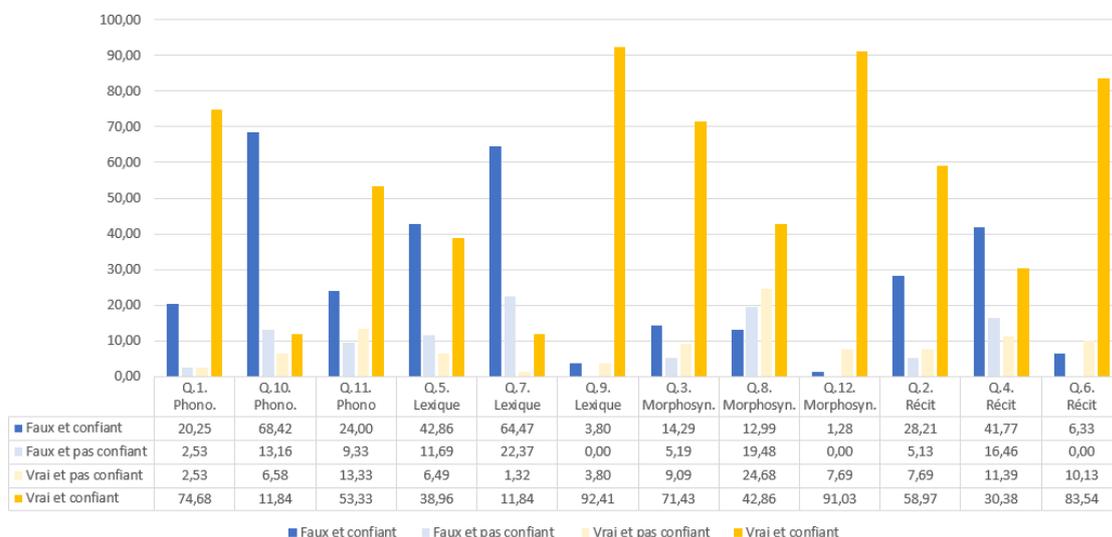
Les taux de réussite aux questions quant aux stratégies permettant de soutenir le développement des enfants dans les différents domaines langagiers sont exposés dans le tableau 2. Sur un échantillon de 12 questions, la majorité d'entre elles sont réussies par plus de la moitié des enseignantes.

Phonologie				Lexique				Morphosyntaxe				Récit			
Q.1	Q.10	Q.11	M	Q.5	Q.7	Q.9	M	Q.3	Q.8	Q.12	M	Q.2	Q.4	Q.6	M
77.2	18.4	66.7	52.4	45.5	13.2	96.2	51.6	80.5	67.5	98.7	82.3	66.7	41.8	93.7	67.4

Note. — M = taux moyen de réponses correctes par domaine en %

**Tableau.2.** Taux de réponses correctes (%) des enseignants au questionnaire sur les stratégies permettant de soutenir les différents domaines langagiers à 4 ans

Une analyse de ces taux de réussite en fonction du niveau de certitude des enseignantes a ensuite été effectuée (Figure 2). Conformément aux résultats concernant le précédent questionnaire sur le niveau langagier attendu à 4 ans, celle-ci révèle un très faible niveau d'incertitude quant aux réponses données. Seule la question 8 présente un taux d'incertitude supérieur au taux de certitude pour une réponse incorrecte. En d'autres termes, quelle que soit l'exactitude de leur réponse, les enseignantes ont un niveau de certitude très élevé dans leurs réponses. Il est à noter que plus de 40 % des enseignantes choisissent avec certitude une réponse erronée pour 4 questions (Q.4. – Q.5. – Q.7. – Q.10.). Celles-ci portent sur les stratégies permettant de soutenir le lexique, la phonologie et le récit des enfants de 4 ans.



**Figure.2.** Taux de réponses correctes selon le niveau de certitude des enseignantes au questionnaire sur les stratégies permettant de soutenir le langage des enfants

Les résultats démontrent une nouvelle fois une grande variabilité dans les connaissances sur les stratégies à mobiliser pour soutenir un même domaine. Par exemple, les questions 1 et 10 portant toutes deux sur des stratégies à utiliser pour soutenir le niveau phonologique de l'enfant atteignent respectivement des taux de réussite de 77,22 % et de 18,48 %. Notons que pour cette question 10, 68,42 % des enseignantes choisissent avec certitude une réponse erronée.

## 5. Discussion et conclusion

Le niveau de connaissances des enseignants de maternelle sur le langage oral est lié aux pratiques mobilisées dans leurs classes pour soutenir le développement langagier (Hindman & Wasik, 2008 ; Hu et al., 2018; Schachter, 2017). L'augmentation de celles-ci représente d'ailleurs une étape cruciale dans le processus du changement de pratique éducative visée par les dispositifs de développement professionnel. C'est pourquoi, cette recherche avait pour objectif de déterminer le niveau de connaissances des enseignantes de 2<sup>e</sup> maternelle sur le niveau langagier attendu à 4 ans et sur les meilleures pratiques à mobiliser en classe pour le soutenir. Pour ces deux types de connaissances étudiés, plusieurs similitudes sont observées.

Tout d'abord, les résultats de cette étude démontrent des connaissances aléatoires au sein d'un même domaine langagier dans le développement de l'enfant âgé de 4 ans. En d'autres termes, les connaissances des enseignants ne sont pas concentrées sur un seul domaine langagier au détriment d'un autre. Pour un même domaine, certaines questions pouvaient obtenir des taux de réussite très élevés et d'autres pouvaient être très peu réussies. Ce constat témoigne de l'importance d'augmenter les connaissances tant sur les niveaux langagiers attendus à 4 ans que sur les pratiques qui permettent de soutenir le développement langagier. Ces résultats sont en cohérence avec ceux obtenus à l'international (Hindman & Wasik, 2008 ; Roy et al., 2009) démontrant que les personnes travaillant en petite enfance tendent à ne pas connaître les dernières avancées scientifiques en langage oral.

De plus, si les résultats sont analysés de manière superficielle en tenant uniquement compte des taux de réussite, les taux de questions réussies peuvent sembler satisfaisants. Effectivement, la majorité des questions sont réussies par la majorité des enseignantes. Toutefois, une analyse approfondie sur le degré de certitude quant à une réponse donnée nuance ce constat. Les enseignantes interrogées ont tendance à être très confiantes par rapport à leur

réponse quelle que soit l'exactitude de celle-ci. Or, cultiver une certaine incertitude favorise la remise en question et la réflexion sur sa pratique. Syslová (2019) a d'ailleurs étudié le lien entre le niveau de réflexion et la qualité de l'enseignement préscolaire. Bien que cette étude ait analysé des niveaux de réflexion supérieure à ceux analysés par notre questionnaire, elle dévoile l'importance de pouvoir adopter une posture métacognitive pour les professionnels de l'éducation. Selon leurs résultats, les enseignants pouvant dépasser la simple description de leurs pratiques et atteignant une réflexion métacognitive de plus haut niveau sont également ceux présentant les pratiques les plus soutenantes pour le développement de l'enfant. À titre d'exemple, ils posent fréquemment des questions ouvertes, lient les concepts avec la vie réelle, ou encore, soutiennent grandement les efforts des enfants en les encourageant régulièrement. Dès lors, ce niveau de certitude élevé, et ce même sur des réponses erronées, dévoilé dans cette étude n'est pas rassurant, car cette attitude ne favorise pas la réflexion sur sa pratique, et donc le changement de pratiques.

Par ailleurs, les taux de certitude élevé sur des réponses erronées sont plus concentrés sur les connaissances en rapport avec le niveau attendu dans les domaines du lexique et du récit. Cette même tendance est observée pour les pratiques à mobiliser pour soutenir ces deux domaines langagiers ainsi que les stratégies à mobiliser pour soutenir le domaine phonologique. Cela témoigne de certaines connaissances erronées sur le développement et sur la meilleure manière de soutenir les compétences lexicales et le récit ainsi que sur le soutien de l'intelligibilité de l'enfant. Or, soutenir le développement lexical dès le plus jeune âge est primordial. Il est reconnu que ce niveau lexical prédit la réussite scolaire (Ramsook et al., 2020; Suggate et al., 2018). Une autre étude portant sur les enfants ayant un trouble développemental du langage révèle que pour un quotient intellectuel équivalent, ceux ayant un niveau lexical élevé sont également ceux qui répondent le mieux à l'intervention (Kapa et al., 2020). Ces résultats mettent en évidence l'effet protecteur d'un niveau lexical élevé. Par conséquent, soutenir le développement lexical en maternelle et acquérir des connaissances actualisées sur les techniques qui permettent d'y parvenir devrait être une priorité.

À la lumière de nos résultats, plusieurs questions restent en suspens. Il serait pertinent de déterminer s'il existe un niveau de connaissance à atteindre pour la mise en place des stratégies soutenant le développement langagier dans les classes de maternelle. Le lien entre connaissances et utilisation de ces stratégies en classe mériterait, effectivement, d'être approfondi. Plusieurs hypothèses peuvent être envisagées. Il pourrait s'agir d'une relation linéaire entre connaissances et pratiques. Plus l'enseignant acquerrait de connaissances, plus ses pratiques seraient soutenantes. L'existence d'un effet de seuil serait également possible. L'enseignant devrait alors atteindre un niveau de connaissances minimal pour pouvoir mettre en place certaines pratiques dans sa classe. D'autres recherches pourraient être menées afin d'éclaircir ce lien entre connaissances et pratiques. De plus, afin d'affiner notre compréhension sur les résultats de cette étude, il aurait été intéressant de mener des recherches qualitatives sur un groupe d'enseignantes participantes. Celles-ci auraient permis de recueillir leur impression sur les réponses correctes et les raisons pour lesquelles elles ont opté pour les réponses données.

Somme toute, cette étude s'est centrée sur l'une des compétences fondamentales à développer en maternelle, à savoir, le langage oral. Il est évident qu'il ne s'agit pas de l'unique domaine de développement à soutenir en maternelle. Parmi ceux-ci, le développement des compétences mathématiques joue également un rôle fondamental dans la réussite éducative future. Il est donc essentiel de s'y intéresser et de comprendre comment mesurer au mieux les connaissances pédagogiques de contenu des enseignants de maternelle. Dans ce numéro spécial, c'est précisément l'objet du chapitre écrit par Lonhay & Fagnant (à paraître) qui tente de comprendre comment mesurer ces connaissances tout en rendant compte des visions développementales et scolarisantes.

Certaines limites, inhérentes à toute recherche, peuvent être soulignées. La validité de construit du questionnaire est critiquable et constitue une limite importante de cette recherche. De plus, l'utilisation d'un questionnaire à choix multiple a pu augmenter le risque de comptabiliser des réponses correctes données au hasard et peut ne pas refléter pleinement le niveau de connaissances exact des enseignants. Il est également probable que les différences entre les taux de réussite reflètent des variations dans la complexité des items.

En conclusion, cette recherche souhaitait documenter les besoins de connaissances des enseignants sur le langage oral dans une visée de développer des dispositifs de développement professionnel en cohérence avec les besoins des enseignants. Le deuxième objectif était de documenter le niveau de certitude des enseignants quant à l'exactitude de ces connaissances. Les résultats témoignent de l'importance de proposer des contenus ciblant tous les domaines du langage oral, et en particulier le récit et le développement lexical. Ils soulignent également le besoin de proposer des contenus permettant de soutenir une démarche réflexive sur la précision des connaissances.

## 6. Remerciements

Les auteures tiennent à remercier l'Université de Liège pour le financement de cette recherche, ainsi que les enseignantes participantes pour le temps consacré à la complétion des questionnaires.

## 7. Références bibliographiques

- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning : Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and teacher education*, 48, 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.003>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities : Preschool Language Experiences and Later Language and Reading. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Farrow, J., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 178-190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., ... & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. <https://doi.org/10.3102/00028312111434596>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2011). Measuring Teachers' Knowledge About Early Language and Literacy : Practical Implications and Considerations. *NHSA Dialog*, 14(4), 351-356. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.618647>
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R., & Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1088543ar. <https://doi.org/10.7202/1088543ar>
- Hu, B. Y., Chen, L., & Fan, X. (2018). Profiles of teacher-child interaction quality in preschool classrooms and teachers' professional competence features. *Educational Psychology*, 38(3), 264-285. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1328488>
- Kapa, L. L., Meyers-Denman, C., Plante, E., & Doubleday, K. (2020). Predictors of Treatment Response for Preschool Children With Developmental Language Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(4), 2082-2096. [https://doi.org/10.1044/2020\\_AJSLP-19-00198](https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00198)
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez l'enfant: Théorie, clinique, pratique*. De Boeck Supérieur.
- Leclercq, D. (2009). La connaissance partielle chez le patient : Pourquoi et comment la mesurer. *Education thérapeutique du patient - Therapeutic patient education*, 1(2), S201-S212. <https://doi.org/10.1051/tpe/2009017>
- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C., & Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant. e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans: une étude exploratoire. *Revue Tranel*, 66, 69-87.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children : A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment : 40 The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational HORIZONS*.
- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2010). Promoting Language and Literacy Development for Early Childhood Educators : A Mixed-Methods Study of Coursework and Coaching. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63-86. <https://doi.org/10.1086/653470>
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>

- Quigley, D., & Smith, M. (2022). Achieving effective interprofessional practice between speech and language therapists and teachers : An epistemological perspective. *Child Language Teaching and Therapy*, 38(2), 126-150. <https://doi.org/10.1177/02656590211064544>
- Ramsook, K. A., Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2020). What you say, and how you say it : Preschoolers' growth in vocabulary and communication skills differentially predict kindergarten academic achievement and self-regulation. *Social Development*, 29(3), 783-800. <https://doi.org/10.1111/sode.12425>
- Reilly, S. E., & Downer, J. T. (2019). Roles of executive functioning and language in developing low-income preschoolers' behavior and emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 229-240. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.07.006>
- Roy, E., Trudeau, N., & Lefebvre, P. (2009). Impacts de la présence d'un ou d'une orthophoniste en CLSC sur les pratiques des éducatrices en CPE. In *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (1st ed., p. 55-). Presses de l'Université du Québec.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (p. 97-110). Guilford Press.
- Schachter, R. E. (2017). Early Childhood Teachers' Pedagogical Reasoning About How Children Learn During Language and Literacy Instruction. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 95-111. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0179-3>
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence : The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Syslová, Z. (2019). The relation between reflection and the quality of a preschool teacher's education performance. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40723-019-0060-y>

***Annexe.1 : Extrait des items proposés reprenant les connaissances des enseignantes sur le niveau langagier attendu à 4 ans.***

1. Un enfant de 4 ans devrait pouvoir prononcer tous les sons de sa langue maternelle correctement.
2. Je devrais m'inquiéter face à un enfant bilingue de 4 ans qui connaît beaucoup moins de mots de vocabulaire en français que ses pairs monolingues français.
3. Je devrais m'inquiéter face à un enfant de 4 ans qui conjugue rarement les verbes, qui utilise dans ses énoncés des formes de type « papa conduire ».
4. À l'âge de 4 ans, un enfant commence seulement à produire des phrases avec des « si » et des « parce que ».
5. Un enfant de 4 ans est capable de raconter sa journée sans passer du coq à l'âne.
6. Un enfant de 4 ans produit plus de mots qu'il n'en comprend.
7. Je devrais m'inquiéter face à un enfant de 4 ans qui dit /bibiothèque/ au lieu de /bibliothèque/ ou /odinateur/ au lieu de /ordinateur/.
8. Je devrais m'inquiéter face à un enfant de 4 ans qui comprend rarement les consignes longues.
9. Je devrais m'inquiéter face à un enfant de 4 ans qui utilise régulièrement des termes comme « truc », « chose » lorsqu'il raconte une histoire (Par exemple : J'ai mangé un truc et puis maman m'a donné un machin pour m'essuyer la bouche) même si je comprends où il veut en venir.
10. Un enfant de 4 ans est capable de comprendre des structures grammaticales qu'il n'utilise pas lorsqu'il parle.
11. Un enfant de 4 ans peut participer à des échanges de plus de 3 tours de parole entre un adulte et lui.

**Annexe.2 : Extrait des items proposés reprenant les connaissances des enseignantes sur les stratégies soutenant le langage.**

1. Votre collègue revient d'une excursion à la ferme avec sa classe. Lucas, qui n'a pas sa langue dans sa poche, l'interpelle en lui expliquant qu'il a vu des /cossons/ (au lieu de cochons) se traîner dans la boue et que cela l'avait fait beaucoup rire. Que peut-elle répondre pour soutenir au mieux son langage ?
  - a) Chouette ! Ce mot est /cochon/. Répète comme moi !
  - b) Chouette ! Tu as vu un /cochon/ !
  - c) Chouette ! Qui d'autre a vu ces animaux aussi ?
  
2. Votre collègue est sur le point de lire l'histoire « Satanés lapins » à ses élèves. Elle prend le livre, lit le titre, montre l'illustration de la couverture. Avant de commencer cette lecture, quelle est la meilleure façon de favoriser la réflexion des enfants ?
  - a) Leur demander de dénommer ce qu'ils voient sur la couverture.
  - b) Leur demander d'écouter attentivement, car votre collègue va les interroger sur cette histoire après l'avoir lue.
  - c) Leur demander s'ils ont une idée de ce qui va se passer dans cette histoire.
  
3. Louis éprouve d'importantes difficultés pour construire ses phrases et refuse la plupart du temps de parler. Il a terminé sa collation et vient s'asseoir à côté de votre collègue pendant qu'elle coupe les légumes pour la soupe du midi. Quelle est la meilleure réaction pour soutenir son langage ?
  - a) Lui demander de construire des belles phrases à partir de ce qu'il voit comme légume sur la table.
  - b) Lui expliquer ce qu'elle est en train de réaliser : « J'épluche les carottes. Je coupe les carottes en dés. Je mets les carottes dans le bol. »
  - c) Lui demander s'il aime manger des carottes pour le faire parler.
  
4. Votre collègue est perdue. Elle a des enfants qui ne parlent pas avec elle mais elle se rend compte que lorsqu'ils sont dans les jeux libres, ils peuvent dire de petites choses, en jouant ensemble. Elle ne sait pas comment entamer des conversations avec eux. Que peut-elle faire pour développer leurs compétences langagières ?
  - a) Observer leurs jeux et entamer la conversation de façon amusante en posant une question absurde. Alors qu'ils sont en train de jouer avec une figurine de vache, leur demander : « c'est un rhinocéros ? ».
  - b) S'accroupir avec eux et attendre qu'ils lui parlent. Répéter ce procédé chaque jour jusqu'à ce qu'ils soient à l'aise et parlent davantage.
  - c) Leur poser des petites questions auxquelles ils peuvent répondre par « oui » ou par « non ». Ainsi, en posant des questions simples auxquelles ils sont capables de répondre, elle s'assure de ne pas trop les brusquer et de créer un lien en leur donnant confiance d'abord.
  
5. Lors de la lecture d'un livre, votre collègue tombe sur le mot « bicyclette ». Elle craint que ses élèves ne connaissent pas ce mot. Parmi ces stratégies, quelle est celle qui vous paraît la moins adaptée ?
  - a) Mimer le fait de rouler à vélo avec les enfants.
  - b) Utiliser ce mot dans plusieurs phrases d'exemples. « Je prends ma bicyclette pour venir à l'école. Je range ma bicyclette dans le garage. »
  - c) Remplacer systématiquement le mot bicyclette par son synonyme « vélo » lors de la lecture de l'histoire pour que les enfants puissent bien la comprendre.
  
6. Noah initie une conversation à propos de la voiture de son papa lors de la collation. Quelle est la meilleure réaction pour soutenir le langage de Noah et de ses copains de classe ?
  - a) Rediriger la discussion sur le thème actuel pour que tous les enfants puissent participer aux échanges.
  - b) Lui demander si la voiture de son papa est de couleur rouge ou bleue.
  - c) Profiter de cette conversation pour se joindre à la discussion autour de cette histoire qui visiblement, les intéresse beaucoup.

7. Votre collègue a déjà observé plusieurs fois que Sofia manquait grandement de vocabulaire. Elle profite d'un moment où Sofia est dans le coin bricolage pour soutenir son langage. Quelle est la meilleure stratégie pour soutenir son langage ?

- a) « On va regarder ensemble le bricolage que tu vas réaliser ma belle Sofia ? Tu peux me dire ce que tu vois là (en pointant les arbres à peindre) ? Et ça qu'est-ce que c'est (en pointant le soleil à peindre) ? »
- b) « Tu mets ton beau tablier pour ne pas tacher tes vêtements. Tu prends le plus gros pinceau. Tu peins un superbe paysage, bravo Sophia ! »
- c) « Tu peux me montrer le soleil ? Et les arbres, ils sont où les arbres ? Tu me les montres ? Super Sophia ! »

8. Mila donne souvent des réponses inappropriées quand votre collègue lui pose une question. Aujourd'hui, elle lui répond « oui » à la question « que mangent les chevaux » ? Comment peut-elle réagir pour soutenir son langage ?

- a) Lui répéter la question « ça mange quoi un cheval ? »
- b) Attendre un moment pour que Mila comprenne qu'elle s'est trompée et qu'elle puisse changer de réponse.
- c) Lui demander « Tu penses que les chevaux mangent des frites ou des carottes ? »

9. Liam interpelle votre collègue en disant « J'ai trouvé ton truc à terre et je l'ai déposé sur ton bureau ». Que peut-elle lui répondre pour soutenir son langage ?

- a) Merci Liam ! Tu as mis ma calculatrice sur mon bureau.
- b) Merci Liam ! Mais on ne dit pas truc. On essaye de parler avec de beaux mots.
- c) Merci Liam ! C'est très gentil de l'avoir ramassée et de l'avoir mise sur mon bureau.

10. Olivia, qui présente certaines difficultés pour s'exprimer, interpelle votre collègue en lui disant « aime les /aises/ ». Votre collègue comprend qu'elle souhaitait exprimer qu'elle aimait les « fraises ». Que peut-elle faire pour soutenir son développement langagier ?

- a) Noter dans son carnet tous les mots qu'Olivia ne parvient pas à prononcer pour les lui faire répéter plus tard.
- b) Lui répondre : « tu aimes les fraises », essaie de répéter comme moi, « FRAISES »
- c) Lui répondre : « tu aimes les fr... »

11. Adam est un enfant qui connaît énormément de choses. Il adore s'exprimer. Néanmoins, quand il s'exprime, il déforme constamment les mots à tel point qu'il est très difficile pour votre collègue de le comprendre. Quelle stratégie est la moins efficace pour soutenir son langage en classe ?

- a) Concocter une liste de 5 mots qui sont difficiles à prononcer et lui demander de les répéter 5-6 fois chaque jour pendant 1 semaine. Changer de liste chaque semaine.
- b) Se mettre à sa hauteur à chaque fois qu'on lui adresse la parole.
- c) Le féliciter dès qu'il essaye de s'exprimer même si votre collègue n'a pas tout à fait compris.

12. Jules est déjà suivi par une logopède, car il éprouve d'importantes difficultés pour s'exprimer et pour comprendre les phrases. Il dit « dada ou » en montrant à votre collègue une figurine de cheval. Que peut-elle répondre pour soutenir son langage ?

- a) « Oh ! Il est où le dada ? »
- b) Ne rien répondre et lui donner la figurine pour lui montrer qu'elle a compris ce qu'il désirait.
- c) « Oui ! Le cheval trotte. » En mimant l'action.